



Inclusão escolar na pandemia: estereótipos e outras barreiras

School inclusion in pandemia: stereotypes and other barriers

 **Carolina Mariane Miguel**

Mestra em Educação
Universidade Nove de Julho (Uninove)
Santo André, São Paulo - Brasil
carolmiguelbr@gmail.com

 **Daniel Carlos Estevão**

Mestre em Educação
Universidade Nove de Julho (Uninove)
Campinas, São Paulo - Brasil
dacarlo07@hotmail.com

 **Rosemary Roggero**

Doutora em Educação
Universidade Nove de Julho (Uninove)
São Paulo, São Paulo - Brasil
ros eroggero@uol.com.br

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar a escolarização de pessoas com deficiência durante a pandemia, por meio de cinco depoimentos sobre como estão chegando até elas as propostas das escolas, bem como essas propostas, ou a falta delas, impactam em suas aprendizagens escolares. Fundamentada na Teoria Crítica, a análise dos dados mostra que a principal barreira para os alunos não é a deficiência em si, e reforçam a ideia de que a presença do estudante com deficiência possibilita suscitar na escola a necessidade de rever suas práticas, o que pode contribuir com a aprendizagem de todos os estudantes. Ocorre que muitas vezes esses estudantes são negligenciados, em razão de uma postura que cristalizou práticas excludentes, de consolidação da barbárie, por meio de uma sociedade que não valoriza os processos de humanização e as situações que se apresentam no contexto do ensino remoto na pandemia, trazem novos elementos para esse debate.

Palavras chave: educação inclusiva; ensino remoto; teoria crítica.

Abstract: This study aims to analyze the schooling of people with disabilities during the pandemic, through five testimonies about how the school proposals are reaching them, as well as these proposals, or the lack of them, impact on their school learning. Data were collected through interviews using a messaging application. The framework that underlies the analysis is the critical theory of society, especially through the concept of stereotype. The analysis of the data shows that the main barrier of the students is not the disability, nor the degree of their commitment, and reinforces the idea that the presence of the students with disabilities makes it possible to raise the need to review their practices at school, which it can contribute to the learning of all students, but these students are often neglected, due to a posture that crystallized exclusionary practices, consolidating barbarism, through a society that does not value humanization processes. In this perspective, we can say, in addition to school inclusion brings us important elements to provide education for all, situations that arise in the context of the pandemic bring new elements to this debate.

Keywords: school inclusion; remote education; critical theory.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

MIGUEL, Carolina Mariane; ESTEVÃO Daniel Carlos; ROGGERO, Rosemary. Inclusão escolar na pandemia: estereótipos e outras barreiras. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e20618, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2022.20618>.

American Psychological Association (APA)

Miguel, C. M., Estevão, D. C., & Roggero, R. (2022, jan./abr.) Inclusão escolar na pandemia: estereótipos e outras barreiras. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-19, e20618. <https://doi.org/10.5585/40.2022.20618>.

Introdução

A educação inclusiva apresenta muitos desafios. Mesmo sendo garantida por lei, é frequente haver questionamentos sobre essa ser a melhor opção para os alunos ou mesmo para seus colegas de turma, permeados pela menção a casos em que a criança ficou isolada em sala de aula, sem os estímulos que poderia ter numa escola especializada e/ou atrapalhando os colegas com sua agitação ou agressividade.

Em razão dessa realidade, mobilizam esse artigo as questões aqui colocadas:

- Há casos de estudantes que não se beneficiam com a educação inclusiva?
- Que barreiras se colocam na escolarização das pessoas com deficiência na perspectiva de uma educação emancipadora?
- A permanência desses estudantes na escola regular pode contribuir para a quebra de estereótipos e outras barreiras que dificultam a nossa sociedade avançar em direção à superação da barbárie da exclusão?
- Como a situação de suspensão de aulas presenciais devido à pandemia pode contribuir para a reflexão sobre a educação inclusiva em relação às questões acima?

No contexto contemporâneo, em que há avanços e retrocessos em termos de legislações, normas e práticas educacionais, essa área recebe influências de grupos de interesses e movimentos sociais na elaboração das políticas públicas. Porém, observa-se também, a formulação de políticas pautadas no senso comum, sem fundamentos claros, envolvendo, inclusive, o uso equivocado de determinados termos, e o desenvolvimento de ações contraditórias.

Assim, o objetivo que se coloca é identificar e analisar elementos que permitam verificar se há casos em que crianças com deficiência não se beneficiam da educação inclusiva, por dificultarem o andamento de sua turma, o que produz uma visão restritiva quanto a frequentarem esse ambiente, com base em legislação e normas vigentes e em cinco entrevistas semiestruturadas que trazem dados de ações adotadas por professores, escolas e pela própria gestão educacional em escolas de redes públicas e de uma escola privada.

Sobre avanços e retrocessos na legislação da educação inclusiva: uma breve contextualização

Ao longo da última década foram produzidos vários documentos para regulamentar a educação inclusiva proposta na Constituição de 1988. O documento “Marcos Político-Legais da

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2010), destaca, entre decretos, resoluções e marcos, a Convenção da Pessoa com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), que fortalecem a matrícula e permanência da pessoa com deficiência no ensino regular, com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A legislação trata por educação especial inclusiva, ou na perspectiva inclusiva, a escolarização das pessoas com deficiência no ensino regular, porém é importante fazer um destaque para o uso do termo “especial” ao se referirem a este público-alvo, pois há uma contradição com o conceito da inclusão, que pressupõe uma educação para todos, sem distinção.

Para a efetivação dessas políticas, há um incentivo financeiro, por meio do novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB/2020), que mantém um repasse maior de recursos para os estudantes com deficiência por meio da Lei nº 14.113/2020, o que já havia sido garantido no FUNDEB anterior. A União, ao descentralizar recursos da Educação para os municípios, estabelece um valor referência por aluno e utiliza um fator de ponderação para a educação especial proporcionando que as redes recebam do governo federal uma verba cujo o fator de ponderação é de 1,2 por aluno, ou seja, para o atendimento ao aluno com deficiência, é repassado às escolas um valor 20% maior em relação ao valor aluno referência. Quando os alunos são matriculados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), as escolas recebem por dupla matrícula, ou seja, esse valor é dobrado.

Apesar desses valores serem por aluno, o repasse é feito para o município, que, por sua vez, estabelece os repasses de descentralização de recursos para as escolas, conforme as políticas públicas locais embasadas pela legislação. É importante destacar que, com essa estratégia, não fica garantida uma relação direta entre a verba recebida para esse aluno e a utilização da mesma pela escola que o atende.

A intenção de garantir, por meio da legislação, esse recurso a mais para as pessoas com deficiência, matriculadas no ensino regular, tem por objetivo oferecer um atendimento específico, inclusive com possibilidades de atendimentos no contraturno, para a quebra de barreiras, conforme o objetivo descrito na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Há também a prática das redes em disponibilizar um cuidador para atender a Lei 13.143/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que, no capítulo IV, art. 28, inciso XVII, estabelece ser incumbência do poder público assegurar a oferta de profissionais de apoio escolar. São disponibilizadas outras ações específicas que cada Rede de Ensino tem organizado ao seu modo, como equipes técnicas de acompanhamento, materiais de apoio, recursos tecnológicos e outros que visem garantir condições para o professor, para a escola ou, diretamente, para o próprio estudante.

Esse cenário de conquistas e avanços da educação inclusiva sofreu uma ameaça de retrocesso abrupta quando, em meio a pandemia, o governo federal lançou o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 que, na contramão das políticas de incentivo à inclusão, volta a considerar a educação das pessoas com deficiências, em escolas especializadas e classes especializadas, justificando que há os que não se beneficiam das escolas e classes de ensino regular. No entanto, ainda em dezembro do mesmo ano, o Supremo Tribunal Federal suspendeu o referido decreto, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI – 6590), uma vez que a Constituição Federal em vigor, em seu artigo 208, inciso III, dispõe sobre o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçado pelo Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assumindo o compromisso com a educação inclusiva.

As escolas e classes especiais fizeram parte da nossa história recente e, de forma menos potencializada, ainda fazem. Costa (2015) retoma a questão das classes especiais ao discorrer sobre como a busca da escola pela homogeneização dos alunos, reforça o preconceito e favorece os estereótipos:

Assim, um longo caminho tem sido percorrido no enfrentamento da segregação escolar. Historicamente, os indivíduos com deficiência, por serem considerados desviantes, não atendiam aos padrões de normalidade impostos pela sociedade de classes, que visava (e ainda visa) atender a as demandas do sistema produtivo, tendo como pretensão a homogeneização. Com esse afastamento dos padrões de “normalidade”, os indivíduos com deficiência escapavam do controle social, tornando-se uma ameaça à produção capitalista, sendo excluídos socialmente e caracterizados como limitados e incapazes de conviver e participar dos bens culturais.

Quanto aos alunos com deficiência, o acesso ao saber tem sido obstado por práticas pedagógicas segregadoras, mantidas ao longo da história civilizatória. Isso ocorreu devido aos alunos serem considerados inaptos para estudar e conviver com alunos sem deficiência nas escolas denominadas regulares, sendo submetidos a uma educação à margem, conferida em um contexto escolar segregado, por intermédio da criação de escolas, classes especiais e instituições especializadas. (COSTA, 2015, p. 52)

Situações como essa apontam para a existência de grupos de interesses no país que desconsideram mais de 30 anos de debates nas agendas nacional e internacional a respeito da

garantia de direitos da pessoa com deficiência e tornam ainda mais imperativo o debate em prol da educação inclusiva.

Sobre a complexidade das pessoas e da sociedade

Dos argumentos costumeiramente apresentados como contrários à inclusão de todas as pessoas na escola, sem exceções, questionamos a ideia de que muitas vezes atrapalham os colegas, uma vez que, se essas pessoas fazem parte da sociedade, elas precisam fazer parte de fato. A escola é o local mais adequado para esse processo, uma vez que ela é um microsistema social, mais abrangente que a família, a igreja ou outros grupos importantes para as vivências coletivas que permitem aprender sobre a vida em sociedade. Ainda assim, com a necessidade de afastamento social trazido pela pandemia, todas essas experiências, à exceção da interação familiar, ficaram comprometidas.

Pilleti (2014, p.42), numa abordagem sobre a necessidade de interações diversificadas, argumenta que “a convivência de pessoas diferentes, de áreas distintas, de idades diversas em espaços heterogêneos se faz necessária, então, para a realização de uma educação que forma cidadãos para viver na sociedade complexa”. Essa afirmação pode ser pensada para qualquer cidadão numa sociedade, mas contribui, sobretudo, para pensarmos sobre a necessidade da experiência concreta e cotidiana com a diversidade da vida humana, social e ambiental, observando que qualquer forma de exclusão parte da premissa de uma sociedade homogênea e sem a complexidade que a caracteriza desde sempre. Por essa razão, retroceder em relação à inclusão das pessoas com deficiência é dar um enorme salto histórico para trás, abrindo mão dos avanços conquistados por e para essa parte da população mundial e brasileira, em especial.

Outro argumento costumeiramente mencionado trata das possibilidades, ou não, de aprendizagem da pessoa com deficiência no ensino regular, como se, em alguns casos, não fosse possível se beneficiar da educação inclusiva – visão que possibilitou a edição do Decreto 10.502/2020 suspenso pelo STF. Consideramos essa argumentação totalmente questionável em tempos “normais”, quanto mais nesse contexto de pandemia, no qual as possibilidades de aprendizagem foram dificultadas pelo distanciamento do ensino regular, pela adesão ou não ao ensino remoto, nas diversas etapas e modalidades de ensino, em especial para os estudantes com deficiência.

Como este artigo se dispõe a identificar as barreiras que encontraram em seu percurso de escolarização diante das situações educacionais postas na pandemia, nos limites deste texto, serão abordados somente casos que, mesmo com dificuldades de acesso, contam com algum meio

remoto de interação. Cientes de que o acesso à internet e às tecnologias que possibilitam o ensino remoto não são uma condição generalizada no Brasil, entendemos que, ainda assim, a abordagem dos depoimentos desse artigo é relevante por situar a vida de estudantes com deficiência, numa cidade da região metropolitana paulista que, em boa medida, tem algum tipo de acesso à internet.

Foram enviadas solicitações para dez pessoas com deficiência e/ou seus responsáveis por meio de aplicativo de mensagens, apenas cinco desses forneceram seus depoimentos, por meio de entrevistas semiestruturadas, com as devidas autorizações de consentimento para uso neste estudo e esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa, um deles é um estudante deficiente adulto da EJA, três mães de crianças com deficiência e a professora de um estudante abrigado, que não tem contato com seus familiares¹. As entrevistas iniciaram com uma solicitação de depoimentos sobre como estava sendo o ensino remoto, conforme faziam seu depoimento, o entrevistador solicitava maiores esclarecimentos quanto às atividades que estavam sendo propostas pela escola, se estavam tendo algum tipo de apoio específico da equipe escolar, como estava sendo a realização destas propostas pelo estudante e sobre a ajuda dos responsáveis, quando necessário.

Os casos serão apresentados um a um, seguidos do destaque dos aspectos mais relevantes encontrados em cada depoimento, para atender os objetivos deste artigo.

O primeiro depoimento é de J.E. (24 anos), aluno matriculado no 2º termo da Educação de Jovens e Adultos II (EJA II), compatível ao 7º ano do Ensino Fundamental. Ele é cadeirante, teve paralisia cerebral no nascimento que causou um comprometimento motor nos membros inferiores, bem como certo comprometimento cognitivo, apresentando dificuldades de aprendizagem, em especial na alfabetização e na matemática.

O aluno foi sendo aprovado a cada ano, mesmo sem atingir os objetivos básicos do Ensino Fundamental I, como a alfabetização inicial, e foi para a EJA quando ingressou no Ensino Fundamental II. Como não conseguia acompanhar, foi remanejado extraoficialmente para a EJA I, ficando por mais alguns anos nas turmas de alfabetização, até que a equipe escolar decidiu regularizar sua situação, promovendo-o para a EJA II, mesmo estando ainda em processo de alfabetização, para que tivesse oportunidade de desenvolver conhecimentos específicos das outras áreas, como história, geografia, ciências e artes.

J.E. afirma, em seu depoimento, o quanto se sente sozinho nos estudos, durante a pandemia. Apesar de ter acesso à internet e às redes sociais pelo celular, realiza as atividades impressas que os familiares retiram para ele, na escola, e devolvem para avaliação docente.

¹ Não foram contatados casos de deficiências sensoriais: surdez e cegueira, por acontecerem ações específicas para eles. As redes têm optado por escolas pólo que oferecem acesso ao Braille e LIBRAS, quando necessário.

Comunica-se pelo celular apenas com a professora da Sala de Recursos – Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tenta ajudar também nas atividades dos professores das áreas específicas. Em seu relato, sente muita falta de ter devolutivas sobre as atividades, saber se está fazendo certo, o que está errando, enfim, poder ter um acompanhamento de seus estudos:

O que me motiva é ver que eu cresci, é ver que hoje eu tenho uma lição e eu tento fazer, mesmo que sozinho. Tô fazendo sozinho, mas eu não sei se está certo. Mas pra mim pouco importa, o que importa é eu tentar fazer e entregar, o que me motiva é isso. (J.E.)

A expressão “pouco importa”, usada pelo estudante no depoimento acima, não reflete de fato suas angústias, uma vez que no contexto geral do depoimento, ele se importa e sente falta. J.E. também relata não ter apoio para elaborar estratégias diferenciadas para superar suas dificuldades específicas, destacando que não é muito diferente do que acontecia antes da pandemia:

Não mudou muita coisa, o que mudou mais, assim, é que agora não tá rolando, não teve muitas adaptações esse ano, a adaptação que teve é enfiar as caras e tentar fazer. A adaptação partiu de mim. A adaptação que teve antes da pandemia foi de matemática, ele dava a mesma matéria na folha, um pouco mais induzida, entendeu. A escola bola as atividades e tem um prazo pra ir buscar as atividades [durante a suspensão das aulas presenciais]. As atividades são em folha, entendeu? Não tem como tirar dúvida, não. A dúvida é com você mesmo. A matéria que eu tenho mais dificuldade é matemática, entendeu? Inglês, você sabe que inglês é difícil. As outras, eu leio um texto aqui e ali e vou fazendo. (J.E.)

O aluno conta ter encontrado uma estratégia muito interessante de estudo, reforçando novamente que, apesar de seu esforço, precisa de acompanhamento pedagógico. Ao comentar sobre a leitura de textos inteiros, ele afirma:

O texto inteiro, inteiro ainda não, mas eu leio mais do que eu lia antes. Vou te dar um exemplo, se tem um texto e logo, em seguida, uma atividade que precisa das perguntas pra responder a atividade escrita eu consigo ler o texto e encontrar as respostas, que é o objetivo, entendeu? Não é sempre, [por]que às vezes eu fico meio confuso, às vezes eu consigo e às vezes não. (J.E.)

Numa situação ainda mais difícil do que a de J.E., nos deparamos com o depoimento da mãe da aluna A.A. (11 anos), uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não verbal, que nos conta que, além de ela não ter acompanhamento da escola, a equipe escolar nem mesmo está enviando atividades, seja as da turma ou atividades adaptadas para ela. Estas seriam fundamentais, uma vez que a mesma não tem requisitos básicos para acompanhar a turma, como oralidade, leitura e escrita e noções matemáticas básicas. A mãe, com orientação pedagógica, poderia ajudar aplicando com atividades para esse fim. A menina não fica muito tempo sentada e tem dificuldade em realizar atividades propostas em papel ou mesmo com material concreto. 2020

foi um ano de mudança de escola para a aluna que saiu do Ensino Fundamental I, da rede municipal, e ingressou no Ensino Fundamental II, da rede estadual de ensino. Porém, a escola sequer conheceu a aluna, apenas orientou a mãe que casos como o dela devem ser enviados para a escola especial. Com o início do isolamento social da pandemia, esse procedimento ficou parado e ela não teve nenhum acompanhamento nem recebeu qualquer nova orientação. Como o comprometimento da filha é muito acentuado, seria relevante que a escola conhecesse a aluna, ao menos por fotos e vídeos, de forma síncrona e assíncrona, com a mediação da própria mãe que já a conhece bem, para realizar atividades simples, que pudessem ser propostas:

A escola não mandou nada, nada, nada. Quando eu fui lá fazer a matrícula foi tudo certo, mas como eu queria sala de recursos, ficou naquela... falaram pra ir na outra escola ver se conseguia a inscrição. Eu fui, mas parou por causa da pandemia, no caso. Então, não mandou mais nada, nada de atividade, nada, nada, nada. Então, a escola não mandou nada, porque tem contato e tem meu celular, poderia mandar uma coisa, não mandou nada de atividade, inclusive o irmão da A.A. fica falando: Mãe, porque a A.A não faz atividade? Porque a escola dele manda, né, pra ele fazer, ele faz tudo em casa comigo, só que a escola dela não manda nada, nada. Não mandou nenhuma atividade. Eu acho que deveria mandar, porque tem meus contatos lá e tudo, então e não manda nada, tá sem fazer nenhuma atividade. (Mãe de A.A.)

Neste depoimento podemos observar como as repetições de que “a escola não manda nada, nada, nada, mas podia mandar porque tem o contato”, apontam uma esperança frustrada e que a mãe não tem expectativa de atividades tão elaboradas, com resultados imediatos sobre a aprendizagem da criança – mesmo porque é possível entender que a situação de ensino remoto, com orientações à distância, dependem muito da disponibilidade das famílias para ajudar, mais especificamente em casos como esse, em que o estudante não apresenta autonomia de estudo e nem mesmo para as atividades de vida diária. Porém, a falta de ação da escola sugere um distanciamento não somente físico, mas afetivo e de possibilidade de criação de vínculo com a criança.

Encontramos condição oposta a essa no depoimento da mãe de L.V. (12 anos), com Síndrome de Down, que estuda no Ensino Fundamental II – 7º ano, e relata experimentar uma experiência significativa no ensino remoto, descrita a seguir:

A escola vem oferecendo, desde o início, todo suporte, de uma forma bem, bem presente. Ela entrou esse ano e estou surpreendida pela qualidade do ensino inclusivo da escola. É lógico que no começo da pandemia eu tive um pouco de receio de como isso seria, mas a escola me tranquilizou de início, mostrando bastante interesse em fornecer as atividades adaptadas para L.V., inclusive materiais lúdicos para que ela não ficasse entediada só com as apostilas.

Pra minha surpresa a L.V. está indo super bem. [...] nesse período da pandemia, ela teve um salto incrível na alfabetização, ela está lendo, tá escrevendo, tá com a letra super bonita, com algumas dificuldades na grafia do 5 com o S, o 7 com o F, mas são coisas que a gente tá trabalhando. Por eu ser fisioterapeuta, eu trabalho com ela bastante psicomotricidade em casa. A gente faz bastante atividade lúdica. Isso ajuda muito e ela deu um salto e eu acredito que, pela questão desse olhar individualizado, dela estar somente com a professora nessas aulas de reforço, ela acaba não tendo vergonha de se expor, porque no contexto geral, na escola, junto com as outras crianças, eu acho importante a socialização, tudo, mas também tem a questão da representatividade, eu acho que ela não se sente de uma certa forma, ali representada, no grupo, porque ela se vê sozinha. (Mãe de L.V.)

Podemos destacar na fala da mãe da L.V. algumas situações muito diferentes dos casos citados anteriormente, desde a interação com a escola, até as atividades adaptadas especificamente para a L.V. A mãe afirma que percebe a dificuldade da filha com a identificação com os outros educandos, que foi amenizada pela pandemia, devido a um ensino mais individualizado, sendo importante ressaltar que, mesmo fazendo essa consideração, admite a importância da socialização.

A escola propõe adaptações nas atividades e nas aulas que irá assistir, algumas com o grupo e outras individualizadas, e articula seu processo educativo com outros especialistas.

Pode parecer que esta é uma estrutura possível apenas para a escola particular, mas as redes de ensino públicas dos outros alunos pesquisados também possuem uma rede de assistência com professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuidadores e equipe técnica própria para o atendimento educacional dos alunos com deficiência, ficando somente as terapias sob a responsabilidade das secretarias de saúde.

O aluno B.M (10 anos) está no 5º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal, em uma escola que articulou sua equipe para que houvesse uma continuidade em seu atendimento pedagógico, no período da suspensão das aulas presenciais, mesmo sendo esta uma criança com múltiplos comprometimentos.

B.M. teve paralisia cerebral no nascimento, o que gerou um alto comprometimento motor e cognitivo: é cadeirante, não verbal, tem dificuldade com a apreensão de objetos e é disfágico (precisa ser alimentado por um adulto com alimentos pastosos). A mãe afirma que tem tido apoio da escola, com atividades adaptadas para o filho, ainda que ela própria tenha suas dificuldades:

Quando ele tava indo pra escola pra mim era bom, como é só eu que sei de tudo do B.M., então pra mim tá sendo um pouquinho cansativo, porque eu tô tendo que me dividir pra fazer as coisas dele, dar comida, tudo como eu já fazia, mas pra mim, com as atividades em casa, pra mim, tá sendo um pouquinho complicado, porque tem meu marido, porém ele trabalha de noite então, quando dá, a filha dele me ajuda, quando não dá eu tenho que esperar para alguém tirar foto da atividade, porque eu tentei e eu não consegui fazer com ele, entendeu? (Mãe de B.M.)

A dificuldade que a mãe apresenta é decorrente do contexto da pandemia, pois há uma sobrecarga com as atividades de casa e das aulas dos filhos, agravada pela dependência da criança que precisa de ajuda para tudo: comer, beber água, trocar fralda, tomar banho e estudar. Mesmo assim, a escola e a família preocupam-se em manter B.M. em atividades educativas e em interação com a turma, através das fotos e vídeos, e em atividades adaptadas para ele, como a manipulação de materiais com diferentes texturas, massinhas e chocalhos para produzir sons.

Para as famílias que acompanharam toda a trajetória de vida, os cuidados, enfermidades e fases difíceis para a criança, tudo é valorizado, como é possível observar quando a mãe relata que:

B. M. começou com quatro anos e meio na creche, ele chegou lá molinho, com a cabeça mole, se assustava com frequência, não gostava de barulho e aí foi ficando, foi ficando, foi evoluindo, com essa parte do barulho, que ele odiava, ele foi evoluindo 100%. Ele gostava do barulhinho da abelha que o P. [cuidador] fazia, praticamente desde o pré até o quarto ano, então foi bastante coisa [em] que ele evoluiu, bastante. (Mãe de B.M.)

Pode ser difícil para a escola, com seus conteúdos e currículos pré-estabelecidos, perceber avanços que podem parecer pouco ou nada em relação ao desenvolvimento da maior parte das crianças com que trabalha, mas é muito para quem já enfrentou duras batalhas em seus poucos anos de vida.

Outra criança que já lidou com muitos problemas de saúde foi o L.D. (4 anos). Ele é único aluno aqui representado pela professora – isso porque a intenção é ter a visão dos familiares ou mesmo do próprio aluno, uma vez que são fundamentais nesse período de suspensão das aulas presenciais e podem trazer aspectos do contexto que estamos vivendo, além de elementos específicos para pensar a pessoa com deficiência na escola regular inclusiva, especialmente quando se der o retorno das aulas presenciais. Porém, agora, deparamo-nos com um caso de ainda mais vulnerabilidades, uma vez que se trata de uma criança que vive em uma casa de acolhimento, sem contato com familiares, tendo a professora do ensino domiciliar como a referência para as atividades escolares, mesmo no contexto da pandemia.

L.D. está na Educação Infantil IV, tem uma hipótese diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista (TEA) não verbal, com graves problemas de saúde. Ele fica acamado na

instituição em que mora, sendo que, este ano, começaram com ele um treino para começar a andar com autonomia e, em setembro, foi retirada a sonda de alimentação que era o principal dificultador para que frequentasse a escola. Sendo assim, após a pandemia, ele provavelmente poderá participar presencialmente das aulas.

Sua professora, a mesma do ensino regular e do domiciliar, relata que para ele tudo é mais difícil, pois apresenta múltiplas vulnerabilidades: a deficiência, os problemas de saúde, a falta da família como apoio e que fica preocupada com seu desenvolvimento, estimulação, ampliação de repertório e de conhecimento de mundo. O que mais a preocupa é que ele fique muito tempo na cama, sem ter contato com o mundo exterior e mesmo com as coisas ao seu redor. A professora conta que, nos dois meses em que trabalhou com ele no atendimento domiciliar, pode observar que a rotina é muito corrida para as cuidadoras, mas tem conseguido algumas informações e participações dele nas aulas devido a disponibilidade de tempo e até de recursos próprios da psicóloga da instituição:

Então, assim, muitas atividades que eu fiz, até mesmo atividade para todas as crianças, eu consegui de alguma forma incluir ele, não que eu mandava a mesma coisa para S. [psicóloga], eu mandava adaptado de alguma forma, então eu pedi pra ela fazer o vídeo sobre as novidades da quarenta, que eu fiz com todas as crianças, e ela mostrou ele, falou que ele tirou a traqueia, foi uma forma dele estar participando. Quando possível eu também conversei com ele por *WhatsApp*.

As músicas, algumas eu gravei cantando, fazendo som com a mão, com a colher, de alguma forma para chamar atenção dele, e aí eu mando a música curtinha não muito longa, né? E algumas outras, eu mando mesmo alguns vídeos que a gente tá trabalhando com as crianças, para uma ampliação de repertório musical, e eu mando para ele também, assim como algumas histórias. Embora eu envie a história, eu penso que, com certeza, seria muito mais interessante alguém estar lendo para ele a história, mas é aquilo... a gente não tem como garantir que uma cuidadora vai ter esse tempo para fazer isso com ele.

Também, nós estamos registrando, documentando tudo no *padlet*, eu estou incluindo ele também. Por ele ser uma criança menor e estar em abrigo, eu não posso disponibilizar a imagem, o rostinho dele, então o vídeo que a psicóloga mandou, eu tirei *print* de algumas partes, cobri o rostinho dele e coloquei para reconhecimento, para quando estiver disponível para as crianças, elas também saberem que ele está participando. Ele brincando, assistindo os vídeos que a gente manda, então tem algumas fotinhos dele. (Professora de L.D.)

Pelo relato, podemos perceber que foram muito raras as poucas vezes em que essa criança de quatro anos, abrigada, conseguiu participar das aulas remotas e que seria fundamental que tivesse uma estrutura para garantir seu direito à educação.

O caso de L.D. traz à tona mais um aspecto importante para a educação das pessoas com deficiência. Para além dos investimentos da escola e da família, é de suma importância que as políticas públicas possibilitem uma inclusão de fato, com ações intersetoriais, uma vez que há múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem de todas as crianças, mas as pessoas com

deficiências ainda contam, regularmente, com a necessidade de terapias e tratamentos, na área da saúde. Associa-se ao caso dessa criança, o entrelaçamento com as políticas de assistência social das quais ela depende para sobreviver.

Sobre barreiras que a pandemia agravou e possibilidades encontradas

A pandemia nos mostra que, em cada um dos casos apresentados, encontram-se algumas limitações, assim como todos os outros indivíduos as têm, ainda que agravadas por limitações da própria deficiência de cada um. Porém, há que se considerar que cada um deles têm também suas possibilidades de aprendizagem, que tiveram ou que poderiam ter tido algum investimento durante o isolamento social requerido pela pandemia, uma vez que estando com suas famílias, a escola tem condição de priorizar a adequação de atividades e de estratégias para que o aluno acesse alguns conhecimentos, dentro das limitações e desafios postos neste contexto.

Dos cinco casos apresentados, dois descrevem receber atividades, orientações pedagógicas e manter o vínculo com a escola, um apresenta dificuldade de acesso, outro dos alunos recebe apenas atividade impressa e uma criança não está tendo nenhum contato com a escola. Observando cada caso, em suas especificidades, devem ser questionados aqueles em que não se buscou qualquer forma de contato com a criança ou com a família, ou em que se limitaram a entregar atividades impressas, seja esta postura relativa ao professor individualmente, à escola ou mesmo à rede de ensino que deveria orientar e propiciar formas de contato remoto entre os estudantes e as instituições escolares. Discutir esses desafios da educação inclusiva, possibilita não naturalizar a invisibilidade desses sujeitos, seja no ensino remoto, ou em situações análogas do ensino presencial.

Pode ser observada, ainda, uma problemática em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), na figura da professora de Sala de Recursos Multifuncional. Esta profissional existente nas redes aqui pesquisadas, é citada somente por um estudante, o adulto J. E., que diz ter apoio, quando solicita. Os demais estudantes, mesmo nos depoimentos em que relatam boas experiências de ensino durante a pandemia, não destacam as ações desse profissional, sendo que as possibilidades remotas síncronas e assíncronas tornam-se um instrumento fundamental de aproximação de cada um deles e de contribuir com a quebra das novas barreiras que se estabelecem neste contexto pandêmico de distanciamento social.

Não é finalidade deste artigo analisar como este profissional em específico poderia contribuir para a escolarização das pessoas com deficiência; porém, os incisos do artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 deixam clara a relevância desse ser um profissional de referência para os alunos e famílias, em parceria com o professor titular da turma em que estiver matriculado,

para o acompanhamento do percurso escolar desse estudante, seja no contexto presencial, seja no contexto de distanciamento social, cabendo a cada escola e a cada profissional questionar as razões desse descompasso.

Observa-se que, para agravar ainda mais a situação, o setor educacional como um todo têm vivido muitas incertezas, neste período de excesso de informações, não raro desencontradas, que chegam constantemente, de forma que exige aos profissionais da escola se reorganizarem a cada momento. Seja em aulas remotas ou no ensino híbrido, que se estendem ainda por um tempo indeterminado, suscita a reflexão da importância da parceria entre o professor titular e o professor da sala de recursos quanto aos planos de trabalho possíveis para cada um desses estudantes e do suporte dos demais agentes educacionais responsáveis por estes alunos.

Além dos profissionais da escola, existem equipes técnicas envolvidas no acompanhamento dos alunos com deficiência nas redes de educação pública, cuja atuação é indireta, pois são responsáveis por orientar e subsidiar a equipe escolar. A ausência de referência a elas, nos depoimentos, pode ser pelas características do trabalho com as equipes escolares e não diretamente com as famílias; porém é preciso que sejam atuantes e possam colaborar nesse momento, em especial, com esses estudantes que estão sem atendimento ou atendidos de forma muito precária. É preciso ainda estabelecer parceria com os professores que estão enfrentando uma necessidade eminente em recriar suas formas de atuação pedagógica, inclusive tendo que buscar estratégias para chegar às famílias e aos estudantes, uma vez que o atendimento educacional se torna mais difícil com o distanciamento social, no contexto da pandemia.

Para finalizar a discussão sobre os atendimentos ou não atendimentos aos estudantes com deficiência, tanto em tempos “normais” como no período de pandemia, é preciso considerar, como demonstrado ao longo deste artigo, que há políticas públicas implementadas para que ocorra a sua escolarização no ensino regular, ainda que se possa questionar o quanto o poder público em cada localidade poderia ter investido mais nas políticas de acesso remoto e nas condições de trabalho do professor e da equipe escolar, assim como das equipes técnicas. Tal cenário, a nosso ver, evidencia que o atendimento ao público-alvo da educação especial nas instituições de ensino regulares segue com experiências pontuais, ora bem-sucedidas, ora fracassadas, e que as dificuldades desse atendimento se agravam na pandemia devido à necessidade do ensino remoto para manter o distanciamento social.

Temos como hipótese que há um preconceito implícito às práticas sociais nas redes e escolas, que faz com que haja crianças, jovens e adultos que, além das barreiras existentes em razão das vulnerabilidades de suas deficiências, sofram uma outra: a barreira do esquecimento.

Mesmo com a busca por direitos iguais, vivemos numa sociedade hierárquica, em que se mantém a estrutura de dominação social tendo a desigualdade como base do sistema, que naturaliza a situação de opressão, como afirma Crochík (2011). O autor destaca que o preconceito não se estabelece numa relação direta com as características dos indivíduos a quem se destina, mas diz mais sobre a cultura e as estruturas psíquicas do indivíduo preconceituoso.

O estereótipo é um fator preponderante no preconceito, pois surge na cultura e é apropriado pelo indivíduo que o modifica segundo suas próprias características. Crochík (2011, p. 20), cita como exemplo estereótipos relacionados à pessoa com Síndrome de Down, como sendo “[...] insociável, incapaz de aprender algo além de coisas elementares, inapta a desenvolver sentimentos como os outros, agressiva, ou por demais inofensiva, incapaz de controlar seus impulsos, incapaz de simbolizar, etc.”. Essas características estereotipadas mostram-se um grande desafio na escolarização da pessoa com deficiência, inclusive podendo se colocar como as principais barreiras do ambiente, pois ao considerar a pessoa com deficiência incapaz e inapta, os profissionais não enxergam possibilidades para seu desenvolvimento e aprendizagem de forma efetiva, caso a caso, observando as barreiras colocadas pelo ambiente e agindo pedagogicamente sobre elas.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pela legislação brasileira no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, tem sido usada como referência para discutir a questão das barreiras, antes colocadas como um limite da própria deficiência. A partir da definição exposta na alínea e, do Preâmbulo desse decreto, se destaca o papel do ambiente e das atitudes que dificultam o acesso, mudando o foco de ação das instituições que trabalham na perspectiva do desenvolvimento e das aprendizagens desse público-alvo, para pensar como o ambiente pode impedir a sua plena participação. O conceito de barreiras trazido na Convenção é reforçado na legislação nacional por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art. 2º)

As duas dimensões tratadas em relação às barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência, tanto as atitudinais como as ambientais, podem ser observadas nos depoimentos que compõem a base empírica deste artigo, com destaque para os casos de L.D e A.A.. Como vimos no depoimento da professora de L.D., havia uma barreira para que ele pudesse fazer o atendimento domiciliar, mesmo quando todas as crianças acompanhavam as aulas em casa, o que devia colocá-

lo no mesmo contexto dos demais, porém, sua condição de participação continua sendo negada, tendo poucas alternativas. Nessa direção, observamos, também, situações como a de A.A., em que faltou uma atitude de acolhimento por parte da escola.

No entanto, encontramos casos como o de B.M., que mesmo com todas as suas limitações, recebeu atividades adaptadas e a atenção necessária da escola em que está matriculado, não se defrontando com a mesma barreira que os demais. Esses três casos ilustram o quanto as barreiras se colocam ou não para o indivíduo, independente das limitações de sua deficiência, mesmo que, não raro, sejam usadas como uma justificativa para tal.

A mesma Convenção apresenta a importância da conscientização num tópico que destaca a necessidade de “Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009, art. 8). Notamos, assim, que a dimensão das relações humanas, antes mencionada, é bem abordada na legislação como decorrente da instalação do estereótipo que se coloca como mais uma barreira e está imbricada com o preconceito, conforme tratado acima. A convivência da pessoa com deficiência com toda a sociedade é um passo importante no combate à barbárie existente com a sua exclusão ou com as barreiras que se criam para essa convivência. A estereotipia concorre para isso, cria raízes nas camadas mais inconscientes da psique, como num processo de negação do outro, do diferente, ao colocá-lo em espaços de segregação, não inclusivos. O que é não visto não é percebido, portanto, deixa de ser parte da realidade ou um problema a ser resolvido. Por isso a escola inclusiva é fundamental num processo de emancipação em que há a elevação da consciência em direção às transformações esperadas para a humanização.

A pesquisa realizada por Adorno *et al.* (2019) para levantar características da personalidade autoritária e de como as pessoas se aliam a movimentos excludentes e preconceituosos, mostra que a experiência com o outro, apesar de importante, ainda não é suficiente para quebra de estereótipos. Crochík (1996) retoma esse estudo, apontando que, para os pesquisadores da escola de Frankfurt, o preconceito não tem base na racionalidade, ele se coloca sem a necessidade de contato com o objeto, o que dificulta uma reformulação com base nas experiências:

Mesmo as experiências que de alguma maneira poderiam ser gratificantes são racionalizadas para que o estereótipo se mantenha. Em outras palavras, não só a experiência não é necessária para a constituição do preconceito como esta a deforma. Evidentemente, toda experiência é medida por conteúdos pré-formulados, mas ela serve para reformular o conceito previamente formado. (CROCHÍK, 1996, p. 49).

As experiências que as equipes escolares, estudantes e comunidade, podem vivenciar, por meio da interação com as pessoas com deficiência na escola inclusiva, por si só não são suficientes, portanto, para superar estereótipos e combater o preconceito. Estes, por sua vez, marcam e

garantem a continuidade da barbárie em uma sociedade que se utiliza da forma mais superficial de pensamento: um senso comum alienado e contraditório, de forma que não há um combate a estereotipia, sequer há consciência sobre ela.

A compreensão de estereotipia e preconceito é importante na decisão sobre políticas públicas, uma vez que mobiliza questões em uma cultura que mantém presente a barbárie da exclusão. Observa-se, por isso, que a existência de políticas públicas decorrentes de lutas de movimentos sociais, grupos de direitos humanos e especialistas em determinadas áreas, como apontamos acima, não garante ou não é suficiente para o cumprimento das leis. A sociedade e a cultura são muito mais complexas, sobretudo quando atravessadas por interesses, por estereótipos e preconceitos que se convertem em estigma, quando se vê a edição de um decreto como o 10.502/2020, comentado no início deste texto. Por isso, a luta dos que já desenvolveram alguma consciência crítica sobre essa questão é permanente e sua presença alerta é uma necessidade constante.

Desta forma, o conceito de estereotipia tem papel relevante nos estudos sobre educação inclusiva, sobretudo quando se observa a cultura escolar e a cultura da escola, que também refletem a sociedade e sua dificuldade em superar preconceitos históricos, que tendem a excluir e regredir, em termos de políticas públicas e práticas sociais, o que até então vinha avançando, no sentido de incluir as pessoas com deficiência na escola regular e conseqüentemente como parte da sociedade.

Costa (2015, p. 52) questiona os padrões de normalidade, destacando que “[...] os indivíduos com deficiência escapavam do controle social, tornando-se uma ameaça à produção capitalista, sendo excluídos socialmente e caracterizados como limitados e incapazes de conviver e participar dos bens culturais.”. A exclusão normalizada em casos em que não houve uma preocupação com a participação dos estudantes com deficiência nas aulas remotas, parte da premissa de que a escola não tem nada a oferecer para pessoas consideradas limitadas. Esta se torna uma grande barreira encontrada pelos estudantes com deficiência, tanto nas aulas presenciais, como já se sabe, como também nas remotas, e apesar de todos os avanços que se tem produzido ao longo de uma longa história, e ainda mais no contexto de aulas remotas, sequer dominadas por essa mesma escola.

A autora acrescenta, ainda, que esse processo de negação pode ser observado em situações que se expressam em formas diversas de segregação, uma vez que, se não os estamos vendo, eles não existem, não nos afetam e isso conforta nossa consciência de opressores. O mesmo se dá quando se diz não saber o que fazer com eles, deixando-os à parte, nas mãos de estagiários(as) e

cuidadores(as) que ainda não têm formação para lidar com as questões do ensino e da aprendizagem, bem como com as especificidades dos estudantes com deficiência.

Assim como os primeiros frankfurtianos e Crochík, Costa é enfática em discutir, como possibilidade de enfrentamento dessa situação posta, a elevação do nível de consciência, de resistência e enfrentamento aos limites impostos historicamente às pessoas com deficiência, por tanto tempo segregadas e até mesmo confinadas em instituições.

Será que a pandemia provocada pelo novo coronavírus poderá trazer uma nova pandemia de exclusão de pessoas com deficiência pela negação do seu direito de escolarização ou seremos capazes de fazer aumentar a conscientização sobre a quebra de barreiras e de estereótipos?

Considerações

Muitos estudos, cuja base tem sido exponencialmente ampliada, nas últimas décadas, apontam que há inúmeras alternativas pedagógicas para a aprendizagem de pessoas com deficiências diversas, nas diversas modalidades de ensino, não só pelo seu potencial, mas pelo próprio potencial da escola e de tecnologias assistivas que têm se desenvolvido. Uma rápida pesquisa na Base de Dissertações e Teses nacionais pelo IBICIT², filtrando somente o período de 2015 a 2020, com o descritor “educação inclusiva” foram encontradas 1598 e com o descritor “inclusão escolar” 2.423 trabalhos. Numa busca avançada, foram encontrados 623 trabalhos com as palavras-chave “inclusão escolar” e “práticas pedagógicas” associadas. Esse levantamento demonstra o quanto o tema tem sido pauta de estudos e pesquisas em prol de uma busca em qualificar a vida escolar das pessoas com deficiência.

Partindo das indagações iniciais deste artigo, podemos afirmar que a situação dos sujeitos apresentados, ainda que seja uma amostra muito limitada e parcial, sugere que, apesar de não ser ainda a realidade de todos os estudantes com deficiência, há boas alternativas de trabalho pedagógico, mesmo nos casos em que há grandes comprometimentos para o seu desenvolvimento cognitivo.

A situação de pandemia, com a necessidade de distanciamento social, permite derrubar algumas barreiras, denuncia outras que têm se mantido e parece anunciar novas barreiras a se considerar, sobre as quais discorreremos a seguir.

A ideia de que não há o que propor a crianças com muito comprometimento é uma barreira que pode ser facilmente derrubada, uma vez que as famílias enxergam aprendizagens e

² Banco de Dissertações e Teses do IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13/04/2021.

potencialidades na escolarização de seus filhos, possibilitando que, com uma maior interação e comunicação remota, abram-se novas oportunidades para o trabalho pedagógico. No entanto, observamos que há professores e escolas que continuam não se disponibilizando a estudar e elaborar propostas para os estudantes com deficiências. Esta é uma barreira que se mantém.

Há, ainda, novas barreiras que surgem em razão do distanciamento social, pois a escola tem a sociabilidade do convívio presencial como um fator potente para ensejar oportunidades de aprendizagem e, com os protocolos sanitários, esse elemento fica comprometido. Essa nova barreira apresenta o desafio de criar soluções às necessidades de interação e manutenção das relações sociais, num ambiente escolar inclusivo, mesmo que virtual. Ainda que consideremos o presencial insubstituível, não podemos abrir mão de pensar alternativas.

Como se vê, as velhas ou as novas barreiras continuam exigindo a disponibilidade da escola, de seus professores, do AEE e da equipe de apoio, da parceria das famílias e do investimento em políticas públicas que considerem esse direito. Qualquer forma de segregação de crianças com deficiência é perversa, porque é a manutenção da barbárie fundada em estereótipos e preconceitos. A consciência desse processo que persiste em nossa cultura escolar é o único caminho para sua superação, o que permitirá a exploração das possibilidades que estão postas e a criação de muitas outras. É preciso garantir muito mais que o direito à escolarização a pessoas com deficiência, é preciso garantir-lhes o direito de ser humano, nesta sociedade. E a escola é essencial nisso.

Referências

ADORNO, T.W. *et al.*. *Estudos sobre a Personalidade Autoritária*. São Paulo: Unesp, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009* - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 02/03/2021.

BRASIL. Planalto. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009* – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 23/03/2021.

BRASIL . Planalto. *Lei nº 13.143 de 06 de julho de 2015*, que institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em 23/03/2021.



BRASIL. Planalto. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*, que Institui a Política Nacional de Educação especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 16/10/2020.

BRASIL. Planalto. *Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020*, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>. Acesso em: 02/03/2021.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. *Revista Entreideias*. Salvador, v.4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, vol.4, nº 3, p. 47-70, dez. 1996.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. *Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014